

# Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



VOL. 25, Nº 2 (JULIO, 2021)

ISSN 1138-414X, ISSN-e 1989-6395

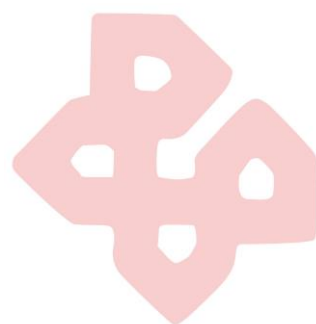
DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18441

Fecha de recepción: 05/02/2021

Fecha de aceptación: 26/04/2021

## LOS QUE EMPIEZAN: EL RETO PENDIENTE DE ACOMPAÑAR A DOCENTES NOVELES

*Those who start: the challenge of accompanying novices teachers.*



**Jesús Manso y Rocío Garrido**

*Universidad Autónoma de Madrid*

E-mail: [jesus.manso@uam.es](mailto:jesus.manso@uam.es); [rocio.garrido@uam.es](mailto:rocio.garrido@uam.es)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1557-3242>;

<https://orcid.org/0000-0001-9335-3670>

### Resumen:

La iniciación al ejercicio profesional constituye un elemento esencial en la definición, entre otras cuestiones, de las prácticas educativas de los docentes. El profesorado novel debe contar con un acompañamiento, más o menos sistemático, que sirva de conexión entre la formación inicial y su carrera profesional autónoma. Este artículo estudia las percepciones que los docentes de Educación Básica en España tienen sobre su propia iniciación a la docencia, así como su percepción sobre cómo debería ser dicho proceso de inserción al ejercicio profesional. La presente investigación ha seguido un diseño *ex post facto*. Se ha diseñado un cuestionario *ad hoc* que cuenta con una validación en cuatro fases, con una muestra de 1148 docentes. Los análisis incluyen tanto estadística descriptiva como inferencial. Los datos muestran, por un lado, el acuerdo de los docentes con la necesidad de poner en marcha mecanismos que sirvan para acompañarlos en sus primeros años de ejercicio y, por otra parte, a pesar de reconocer que la iniciación a la profesión no es buena, indican que sus propias adaptaciones fueron adecuadas y que lo hicieron bien en sus inicios profesionales. A la luz de los resultados, la necesidad de implementar y mejorar el acompañamiento a docentes noveles en España resulta evidente y la situación actual es propicia por el gran consenso que, desde hace años, existe entre el profesorado, la comunidad educativa e incluso los partidos políticos.

**Palabras clave:** *programa de inducción; formación del profesorado; formación inicial; mentor; docente novel.*

## Abstract:

Initiation to professional practice is an essential element in defining, among other things, the educational practices of teachers. Novice teachers must be accompanied, systematically, to serve as a link between their pre-service training and their autonomous professional career. The aim of this paper is to study the perceptions that Compulsory Education Spanish teachers have about their own initiation to teaching, as well as their perception of how this process of insertion into the professional practice should be. The research followed an ex post facto design. An ad hoc questionnaire has been designed with a robust validation in four phases, with a sample of 1148 teachers. The analyses include both descriptive and inferential statistics. The data show teachers' agreement, on the one hand, with the need to put in place mechanisms to accompany teachers in their first years of teaching, and, on the other hand, a negative trend in their perception of how their initiation to teaching was. This negative evaluation is not in those teachers who have undergone the initiation process since they show greater satisfaction with their professional insertion. Based on the results, the need to implement and improve the accompaniment of new teachers in Spain is evident and the current situation is favorable because of the great consensus that has existed for years among teachers, the educational community, and even political parties.

**Key Words:** *induction program; teacher education; preservice teacher training; mentor; novel teacher.*

## 1. Introducción<sup>1</sup>

Aunque el acompañamiento a la tarea docente es algo que debe estar presente a lo largo de toda su carrera profesional (Bressman, Winter y Efron, 2018; Darling-Hammond, 2010; Hargreaves y Fullan, 2015), los primeros años exigen una sistematización denominada, a nivel internacional, como programas de inducción a la enseñanza (Marcelo y Vaillant, 2017; Valle y Álvarez-López, 2019). Siguiendo a Ingersoll y Strong (2011), la inducción puede definirse como un sistema de acompañamiento para ayudar a los docentes noveles a afrontar los problemas propios de la profesión en el primer “choque con la realidad” (Voss y Kunter, 2020), así como a aprender el lenguaje de la práctica. En último término se trata de introducir en la realidad educativa al que comienza en la docencia. No dejarlo al arbitrio, sino acompañarlo.

El carácter integral de estos programas resulta también una clave esencial (Howe, 2006) dado que no atienden a dimensiones o tareas concretas propias del ejercicio docente, sino a su conjunto. Brindan a los nuevos docentes modelos, herramientas y apoyos oportunos para iniciar su carrera docente. Y lo hacen en el contexto concreto en el que inicia su carrera profesional de la mano de iguales experimentados (Orland-Barak, 2014). Los programas integrales de inducción varían en su diseño particular. Y esto es así porque son muchos los aspectos y variables que hay que tener en cuenta a la hora de definir un programa de iniciación a la docencia, tales como: evaluación del desempeño del docente novel (Correa, Martínez-Arbelaiz y

---

<sup>1</sup> Desarrollado en el marco del proyecto #LobbyingTeachers: Fundamentos teóricos, estructuras políticas y prácticas sociales de las relaciones público-privadas en materia de profesorado en España (Ref. PID2019-104566RA-I00/AEI/10.13039/501100011033). Proyectos de I+D+i» del Programa Estatal de I+D+i del Ministerio de Ciencia e Innovación.

Aberasturi-Apraiz, 2015), perfil del centro en el que realizar el programa (Valle y Manso, 2011), perfil del mentor o docente que acompaña al novel (Eisenschmidt y Oder, 2018; Fleming et al., 2013; Van Ginkel, Verloop y Denessen, 2016), el diseño del programa formativo (Marcelo y López-Ferreira, 2020), entre otros. De todos ellos existe evidencia basada en países que desde hace mucho tiempo impulsaron estas políticas (Decker, Kunter y Voss, 2015; Howe, 2006; Egido y Sánchez-Urán, 2019; Tammets, Pata y Eisenschmidt, 2019; Valenčič Zuljan y Marentič Požarnik, 2014;). Es por ello que sabemos que estos programas exigen un conjunto de recursos, oportunidades de desarrollo profesional, orientación y apoyo que se proporciona a los profesores principiantes (Marcelo y López-Ferreira, 2020).

Entre los beneficios de los programas de inducción, trabajos como los de López-Rupérez (2014) y Valle y Manso (2018a), con base, a su vez, en numerosas investigaciones, enfatizan los siguientes: (i) favorecen una carrera profesional graduada en la que el primer estadio es la inducción; (ii) garantizan una cultura de colaboración entre docente y de reflexión sobre la práctica; (iii) amplían el conocimiento educativo teórico y práctico del conjunto de la comunidad educativa (no solo del docente novel); (iv) facilitan la generación de una identidad profesional que se forja desde la práctica; (v) provocan un cambio de cultura sobre la evaluación docente basada en la mejora entre iguales. El último informe TALIS afirma que “la inducción a los docentes principiantes es importante porque mejora la calidad de la enseñanza y la satisfacción en el trabajo de los docentes de nuevo ingreso” (OCDE, 2019, p. 141). Sin embargo, no son todos facilitadores. Así, resulta oportuno tener en cuenta que los resultados de la implantación de este tipo de programas solo pueden comprobarse en el medio y largo plazo (Marent, Deketelaere, Jokikokko, Vanderlinde y Kelchtermans, 2020; Tricarico, Jacobs y Yendol-Hoppey, 2015). Además, también resulta evidente que es una medida que requiere mucha inversión económica; en un reciente estudio se señala que esta medida en el sistema español podría suponer en torno a 1500 millones de euros (REDE, 2020). Quizá por ello, a pesar de la evidencia sobre sus beneficios y la clara tendencia internacional a incorporar esta medida, todavía en España no se ha puesto en marcha (al menos no de forma generalizada), aunque lleva debatiéndose desde hace ya más de una década. Y es que la casuística española es realmente particular dado que, existiendo una normativa que regula un periodo de un año de iniciación a la docencia en los centros públicos (Eurydice, 2018), hay muy pocos docentes que reconocen haber contado con dicho proceso de inducción profesional. Según el Informe TALIS (OCDE, 2019), el 74% de los docentes españoles no han recibido ningún tipo de formación al comenzar su carrera en un centro educativo, frente al 62 % de los países de la OCDE.

En la misma línea, este mismo informe indica que solo el 10 % de los recién llegados tiene un tutor en España, frente al 22 % de media de los países de la OCDE. Y esto se produce por dos razones principales. En primer lugar, porque la normativa que regula este periodo de iniciación solo afecta a los docentes que se incorporan a la docencia en centros públicos en calidad de “funcionarios en prácticas”; al 28% de docentes que ejercen su profesión en centros privados (con y sin concierto) (MEFP, 2020) no les afecta dicha normativa, ni tampoco a aquellos que ejercen en centro

públicos mientras lo hagan en calidad de interinos. Y en segundo lugar porque, en la mayoría de los casos, ese año de “funcionario en prácticas” tiende a reducirse a un proceso burocrático sin carácter formativo (Prats, Marín-Blanco y Álvarez-López, 2019).

Por último, debe tenerse en cuenta que el programa de inducción no puede ser una medida aislada del conjunto del desarrollo profesional docente (Valle y Manso, 2017). Asumir el paradigma de aprendizaje permanente aplicado a la docencia supone reconocer la necesidad de implementar un periodo, más o menos sistemático, de acompañamiento de aquel que comienza. Sin embargo, de poco sirve esto si no se cuidan también los momentos anteriores (formación inicial y la selección para su acceso) y posteriores (formación permanente y el diseño de la carrera docente). Algunos datos de TALIS también aportan para el caso español algunos resultados de interés (OCDE, 2019); con respecto a la formación permanente, el 72 % de los docentes participan en cursos y seminarios presenciales como parte de su formación continua, pero solo el 19 % se forman con actividades basadas en el aprendizaje y observación entre iguales, siendo la proporción más baja entre todos los participantes del TALIS, que se sitúa en el 44 % en promedio. El informe advierte que el porcentaje que presenta España en cuanto a la formación docente basada entre iguales es todavía más bajo. Y en cuanto a la formación inicial, el estudio señala que solo el 48 % del profesorado considera que ha recibido una adecuada formación inicial, frente al 79 % de los países de la OCDE. Lo anterior significa que el 52 % de los docentes españoles encuestados no se siente bien preparado para afrontar los retos de su primer trabajo.

La puesta en marcha de un programa de iniciación a la profesión, parece ser una medida cuyas repercusiones positivas para la docencia están ampliamente demostradas.

## 2. Metodología

Siguiendo un diseño ex post facto, el objetivo principal de este trabajo es analizar las valoraciones que los docentes hacen sobre la iniciación al ejercicio profesional. Así, nuestra población de estudio son los docentes en activo de la Educación Básica (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria) de los centros educativos de España. La muestra es de 1148 sujetos que respondieron de forma voluntaria a un cuestionario. Contamos con un 70% de mujeres y un 30% de hombres, aunque no se observan diferencias significativas entre ellos, al igual que entre las Comunidades Autónomas. Dicha muestra es significativa cumpliendo tamaños mínimos muestrales de la población general y también por estratos de titularidad, etapa educativa y Comunidad Autónoma (Andalucía, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana y País Vasco), con un nivel de confianza del 99% y un error del 1%. Para ver si se encontraban diferencias en cuanto a edad, consideramos dos variables independientes: la propia edad y los años de experiencia. Ambas variables cuantitativas de escala inicialmente. Así se constató que el comportamiento de ambas variables era similar, teniendo una correlación de Pearson significativa a nivel 0.01

( $r=.839$ ). Por ello, se ha considerado mostrar en el estudio solo los años de experiencia que hemos agrupado en una escala de 6 niveles cortados por percentiles homogéneos. Nótese que no existe la misma muestra debido al distinto tamaño muestral para un determinado año de experiencia. Por ello, la muestra en cada uno de estos 6 niveles corresponde con un porcentaje del total (ver Tabla I) que va desde el 14.4% hasta el 19.6%. En relación con la titularidad de centro, debido a la muestra obtenida y a observar que el comportamiento de docentes de la privada y la concertada era similar, se ha optado por convertir esta variable en dicotómica para los análisis quedando dos grupos: pública y privada/concertada. Tomada esta primera decisión, existen dos variables relacionadas con esta cuestión: dónde se trabajó por primera vez y la titularidad del centro en la actualidad. A este respecto era importante conocer la variabilidad y el traspaso de una titularidad a otra. Se ha observado que solo una decena de sujetos han pasado de titularidad concertada o privada a pública y el resto de los cambios han sido en sentido contrario. Dada la baja variabilidad entre redes, cuando nos refiramos a la titularidad de los centros lo hacemos a los docentes que ejercen en centro públicos o privados/concertados en función del ítem “titularidad del centro en el que ejerciste por primera vez”. Así, tenemos en la muestra un total de 23.8% de docentes de la red concertada y privada (21.6% y 2.2% respectivamente) y un 76.2% de la red de pública. Y respecto a la etapa educativa en la que ejercen su práctica contamos con un 59.1% de docentes en Educación Secundaria y de un 40.9% que lo hacen en Educación Primaria.

Tabla I  
*Descripción de la muestra.*

		¿Cuántos años llevas trabajando como docente?						
		0-5	6-12	13-16	17-21	22-29	30-42	Total % (N)
Educación Primaria	Pública	1.7%	5.9%	5.7%	4.8%	5.1%	5.8%	29.1% (334)
	Privada/Concertada	2.4%	2.3%	1.4%	2.3%	2.2%	1.2%	11.8% (135)
Educación Secundaria	Pública	10.1%	8.7%	6.1%	7.3%	7.7%	7.2%	47.1% (541)
	Privada/Concertada	3.0%	2.7%	1.2%	1.6%	2.1%	1.5%	12.0% (138)
Total %		17.2%	19.6%	14.4%	15.9%	17.1%	15.8%	100%
(N)		(198)	(225)	(165)	(183)	(196)	(181)	(1148)

Fuente: Elaboración propia.

El instrumento utilizado es un cuestionario que ha sido diseñado y validado en cuatro fases (Garrido, Álvarez-López y Alonso, 2015). La selección de ítems y diseño de dimensiones se crearon *ad hoc* para la investigación. Para las respuestas de percepciones se eligió una escala Likert de 6 valores para evitar la tendencia a la media nominando exclusivamente los valores extremos. Para determinar la validación de contenido se utilizó un proceso de interjueces, 12 jueces expertos en metodología y formación del profesorado, que evaluaron la pertinencia de las categorías y sus ítems. Se eliminaron, dividieron o fusionaron 11 ítems con valor inferior al mínimo de razón de validez ( $CVR<.56$ ) establecido por Lawshe (1975), para asegurar que sea improbable que el acuerdo se deba al azar. Obtuvimos, además, un Índice de Validez de Contenido alto ( $IVC=.91$ ). Con el fin de analizar la consistencia interna se llevó a cabo una prueba piloto en la que participaron 63 docentes (con homogeneidad del número de docentes

entre las variables independientes), que permitió identificar algunos errores que se registraron para modificar la versión final. Con dicha versión se realizó una validación estadística. Para determinar la validez de constructo se utilizó la técnica del análisis factorial, Medida de Adecuación Muestral KMO y la Prueba de Esfericidad de Barlett, y para establecer la confiabilidad de los instrumentos, es decir, su consistencia interna, se empleó el coeficiente Alpha de Cronbach. Eliminamos los ítems en los que se obtuvo un valor KMO menor que 0.50 comprobando la significatividad en todos ellos. Los resultados arrojaron un coeficiente de Alfa de Cronbach ( $\alpha = .85$ ) después de eliminar 6 ítems cuya corrección ítem-total nos aumentaba el alfa. El instrumento quedó constituido por un total de 66 ítems. El instrumento, administrado por vía online, se envió vía correo electrónico en dos ocasiones a una base de datos elaborada previamente con más de 15000 centros educativos españoles que cuentan con Educación Primaria y/o Educación Secundaria Obligatoria, respetando lo marcado por el comité de ética<sup>2</sup>.

Para nuestro estudio solo utilizaremos 22 ítems distribuidos en cuatro bloques: (i) mecanismos de apoyo en su propia iniciación a la docencia; (ii) implicación de personas o instituciones en su propia iniciación a la docencia; (iii) valoración sobre su propio proceso de iniciación a la profesión; y (iv) valoración sobre el proceso de iniciación a la docencia (en general). Las variables independientes que hemos tenido en cuenta para este trabajo han sido: (i) titularidad -público o privado/concertado-, (ii) etapa -Educación Primaria o Educación Secundaria-, (iii) años de experiencia docente y (iv) haber contado o no con un proceso de acompañamiento al inicio de su ejercicio profesional.

Con respecto al análisis descriptivo, se ha optado por utilizar la mediana y la varianza, sin forzar a tomar las variables ordinales como continuas. Además, dado que la distribución de esas variables ordinales no cumple con el supuesto de normalidad (Thoilliez, López-Martín, Expósito-Casas y Navarro-Asencio, 2013), se ha optado por un análisis inferencial no paramétrico. Así, para interpretar las diferencias significativas entre variables dicotómicas hemos empleado un análisis de U-Mann Whitney y, para las categóricas de más de dos, la H de Kruskal Wallis.

### 3. Resultados

Un 33,4% de los docentes (338 del total de 1148) afirma haber contado con algún tipo de acompañamiento en el momento de su iniciación a la docencia. Este porcentaje hace referencia tanto a mecanismos formales como informales. De hecho, de estos 338, solo 118 (30,8%) indican que tuvieron un programa específico. Este mismo dato (118), tomado sobre la muestra total (1148), indica que es solo un 10% de los docentes los que han contado con un proceso de inducción sistematizado. Atendiendo ahora ya solo a esta minoría, observamos que el 42,4% de ellos eran de la pública y el 57,6% de la privada y concertada, siendo esta diferencia estadísticamente significativa

---

<sup>2</sup> Esta investigación cuenta con el informe positivo del Comité de ética de la Universidad Autónoma de Madrid (Código de referencia: CEI-77-1411)..



( $U=144200.0$ ,  $p<.01$ ) con una mayor presencia de acompañamiento sistematizado en los centros de titularidad privada que en los de titularidad pública. En relación a la etapa en la que ejercen la docencia también observamos un mayor acompañamiento en Educación Primaria que en Educación Secundaria: el 53,4% en primaria (representando en la muestra total un 40,9%) y el 46,6% en secundaria (representando en la muestra total un 59,1%); si bien es verdad que estos datos no son significativamente diferentes ( $U=153755.0$ ,  $p=.225$ ). Por último, en relación a los años de experiencia docente sí que encontramos diferencias significativas ( $H(5, N = 1148) = 25.54$ ,  $p<.01$ ) dado que casi un 50% son docentes con menos de 12 años de experiencia, mientras que el porcentaje de muestra total con menos de 12 años es de 36.8%.

Analizada la variable “haber contado con un proceso de acompañamiento al inicio de su ejercicio profesional (sí o no)”, esta pasa ahora a formar parte (junto a la “titularidad” -público o privado/concertado-, la “etapa” -Educación Primaria o Educación Secundaria- y los “años de experiencia docente”) de las variables independientes sobre las que generar diferencias en los 22 ítems que pasamos a analizar a continuación. Y lo haremos organizándolos en los cuatro bloques que ya se han indicado en la metodología.

En primer lugar, en relación con los “mecanismos de apoyo en su propia iniciación a la docencia” (ver Tabla II), podemos observar que la “docencia compartida” es una práctica muy poco extendida dado que más de un 65% reconocen en baja medida (valores 1 y 2) haber contado con ella. Ninguno de los mecanismos sobre los que los docentes han sido consultados fueron bien valorados. Supera el 50% los docentes que indican la baja frecuencia de “reuniones de seguimiento” o de “tutorización-mentorización”. Y resultan algo más frecuente los “materiales de apoyo” y la “formación específica”.

Tabla II  
*Mecanismos de apoyo en su propia iniciación a la docencia.*

Ítem	Porcentajes						Me	Var
	1	2	3	4	5	6		
Formación específica	33.1	15.4	15.9	14.4	12.9	8.4	3	2.86
Tutorización - mentorización*	40.8	18.9	15.6	10.0	9.4	5.3	2	2.46
Materiales de apoyo	30.1	19.5	20.3	13.3	11.3	5.5	3	2.40
Reuniones de seguimiento	34.2	17.7	18.3	12.7	11.0	6.1	2	2.55
Docencia compartida	51.3	15.9	11.9	7.7	8.8	4.4	1	2.40
Otros	53.6	10.6	15.9	7.0	6.7	6.3	1	2.53

\* Tras la revisión de la literatura, se optó por introducir estos dos conceptos y tratarlos como sinónimos.  
Fuente: Elaboración propia.

En este primer bloque de preguntas encontramos diferencias significativas ( $p<.01$ ) (ver Tabla III) en función tanto de la titularidad como del hecho de haber contado o no con acompañamiento en su iniciación profesional. En ambos casos siempre a favor de los docentes de centros privados/concertados y de aquellos que sí han sido acompañados al inicio de su ejercicio. Por ejemplo, en el nivel alto (5-6) de respuesta, se sitúan al menos el 10% de los docentes de la privada (llegando al 14% en

formación específica), mientras que los docentes de la pública de este grupo no superan el 5%, siendo la menor valorada la docencia compartida que no llega al 2,5%. En relación con la “docencia compartida” no encontramos diferencias significativas ( $p > .05$ ) en función de los años de experiencia; es un mecanismo muy poco habitual, también independientemente de los años de ejercicio profesional.

Tabla III

*Diferencias significativas en los mecanismos de apoyo en su propia iniciación a la docencia.*

	Titularidad		Etapa		Exp Docente			Acomp.	
	U de Mann-Whitney	p	U de Mann-Whitney	p	H de Kruskal-Wallis	gl.	p	U de Mann-Whitney	p
Formación específica	126369.0	.000*	137930.5	.000*	7.665	5	.176	90124.0	.000*
Tutorización - mentorización	126260.0	.000*	142401.0	.001*	16.937	5	.005*	61465.5	.000*
Materiales de apoyo	128210.5	.000*	152278.0	.197	12.447	5	.029*	79163.5	.000*
Reuniones de seguimiento	125432.0	.000*	149628.0	.074	11.778	5	.038*	80677.0	.000*
Docencia compartida	128389.5	.000*	135509.0	.000*	3.303	5	.653	92643.0	.000*
Otros	125932.0	.000*	137630.0	.000*	4.115	5	.533	87819.5	.000*

\*  $p < .05$

Fuente: Elaboración propia.

El segundo bloque se dedica a la “implicación de personas o instituciones en su propia iniciación a la docencia” (ver Tabla IV). Podemos observar cómo, al igual que en el bloque de preguntas anterior, existen unas valoraciones con tendencia negativa (valores 1-2) o intermedia (valores 3-4). Esta es muy clara respecto al papel de la “Administración Educativa” con una mediana de 1 (sobre 6). En este ítem hay diferencias significativas ( $p < .05$ ), en función de los que han contado o no con acompañamiento, de la etapa educativa (donde los docentes de Educación Secundaria afirman sentirse mucho menos acompañados) y en función de los años de experiencia observando una tendencia creciente (a mayor experiencia docente mejor valoración de la administración).

Tabla IV

*Implicación de personas o instituciones en su propia iniciación a la docencia.*

Ítem	Porcentajes						Me	Var
	1	2	3	4	5	6		
La Administración	56.2	21.3	12.4	5.7	3.3	1.0	1	1.35
Equipo directivo	14.2	16.4	20.3	15.9	18.0	15.2	3	2.70
Docentes de la etapa o materia	9.1	9.8	14.6	17.6	24.1	24.7	4	2.58
Otros docentes del centro	14.5	12.7	17.6	19.2	21.9	14.1	4	2.64
Otras personas	35.9	12.3	16.2	11.7	14.2	9.8	3	3.10

Fuente: Elaboración propia.



En el caso de su valoración sobre el papel del “equipo director” y de “otras personas”, también son mayoritariamente negativas (mediana de 3 en ambos ítems). Con una mediana de 4 (sobre 6) encontramos los dos valores más positivos de este bloque: el 48% y el 45% de la muestra consideran que han sido acompañados (valores 5-6) por “docentes de la etapa o materia” y “otros docentes del centro”, respectivamente. En los dos ítems encontramos diferencias significativas ( $p < .05$ ) (ver Tabla V) en función de la titularidad y del hecho de haber contado o no con acompañamiento en su iniciación profesional. En ambos casos siempre a favor de los docentes de centros privados/concertados y de aquellos que sí han sido acompañados al inicio de su ejercicio. Como en el bloque anterior encontramos diferencias significativas ( $p < .01$ ) en todos los ítems en función de haber contado o no con acompañamiento en su iniciación profesional; siempre a favor de los docentes que sí han sido acompañados al inicio de su ejercicio.

Tabla V

*Diferencias significativas en la implicación de personas o instituciones en su propia iniciación a la docencia.*

	Titularidad		Etapa		Exp Docente			Acomp.	
	U de Mann-Whitney	P	U de Mann-Whitney	p	H de Kruskal-Wallis	gl.	p	U de Mann-Whitney	P
La Administración	149500.0	.139	138331.0	.000*	20.071	5	.001*	119054.5	.000*
Equipo directivo	138456.0	.001*	139340.5	.000*	7.381	5	.194	110964.5	.000*
Docentes de la etapa o materia	141606.0	.005*	146199.0	.016*	6.936	5	.225	101666.0	.000*
Otros docentes del centro	136788.0	.000*	150012.0	.090	3.814	5	.576	114230.5	.000*
Otras personas	135119.5	.000*	147541.0	.029*	23.266	5	.000*	111380.5	.000*

\*  $p < .05$

Fuente: Elaboración propia.

En tercer lugar, respecto a la “valoración sobre su propio proceso de iniciación a la profesión” (ver Tabla VI -descriptiva- y Tabla VII -inferencial-), los datos muestran que hay una mayoría de docentes (más de un 55%) que “se encontró una realidad que no esperaba”, sin embargo 66% de ellos indican que “no tuvieron una gran inseguridad”.

Tabla VI

*Valoración sobre su propio proceso de iniciación a la profesión.*

Ítem	Porcentajes						Me	Var
	1	2	3	4	5	6		
Me encontré con una realidad que no esperaba.	16.9	20.9	18.6	14.6	14.7	14.3	3	2.80
Conseguí adaptarme perfectamente al centro.	1.1	4.5	12.1	16.8	31.2	34.2	5	1.52
Mi criterio profesional fue valorado desde el inicio por mis compañeros veteranos.	5.7	11.0	15.8	18.6	26.7	22.2	4	2.24
Tuve un referente al que pedir ayuda y consejo en todo momento.	12.2	14.3	14.8	14.8	21.4	22.5	4	2.91
Tuve una gran inseguridad.	22.3	24.8	19.1	14.3	10.4	9.1	3	2.52
Encontré soluciones a todos los obstáculos del día a día.	4.4	12.0	21.7	22.4	26.7	12.7	4	1.87

Fuente: Elaboración propia.

Estos datos son muy estables en los subgrupos dado que no se encuentran diferencias significativas ( $p > .05$ ) en ninguno de los dos ítems ni en función de titularidad del centro, ni de la etapa, ni de los años de experiencia docente. Solo hay una excepción que es, además, de especial interés: los docentes que sí han tenido algún tipo de acompañamiento en sus inicios manifiestan que tuvieron más seguridad en sus procesos de iniciación significativamente ( $U=134240.5$ ,  $p=.018^*$ ) habiendo un desfase de 5 puntos porcentuales en los primeros niveles.

Estos datos son coherentes con el hecho de que la mayoría (el 60% de los docentes) están de acuerdo con “encontré soluciones a todos los obstáculos del día a día”. Aunque hay una mayoría de docentes (un 58% de ellos se sitúan en valores de 4, 5 y 6) que reconocen que tuvieron “un referente al que pedir ayuda y consejo en todo momento”, hay más de un 12% que ponen de manifiesto no haberlo tenido en absoluto (valor 1 sobre 6). En la misma línea, los resultados muestran que, en general, su “criterio profesional fue valorado desde el inicio por sus compañeros veteranos”.

El ítem de este tercer bloque mejor valorado es “conseguí adaptarme bien al centro”, más de un 65% de la muestra se sitúa en los valores altos (de 5 o 6). En este caso no hay diferencias ( $p > .05$ ) ni por etapa, ni por años de experiencia como docente. Sin embargo, sí las hay, tanto en función de titularidad de centro ( $U=136923.0$ ;  $p < .01$ ) donde un 79,2% de centros privados/concertados se sitúan en los valores 5 y 6, por un 63% de la pública, como por el hecho de haber tenido o no acompañamiento al inicio de su ejercicio ( $U=135935.5$ ;  $p=.038^*$ ) (de los 383 sujetos que dicen haber contado con proceso de acompañamiento, solo un docente ha contestado el valor 1). Profundizando en las diferencias significativas entre subgrupos, en este tercer bloque encontramos que aquellos docentes que contaron con un acompañamiento en sus primeros años de ejercicio manifiestan una valoración significativamente mejor ( $p < .01$ ) de su iniciación profesional en todos los ítems (a excepción de “me encontré una realidad que no esperaba”).

Tabla VII

*Diferencias significativas en la valoración sobre su propio proceso de iniciación a la profesión.*

	Titularidad		Etapa		Exp Docente			Acomp.	
	U de Mann-Whitney	P	U de Mann-Whitney	P	H de Kruskal-Wallis	gl.	p	U de Mann-Whitney	p
Me encontré con una realidad que no esperaba.	154093.5	.616	149391.5	.071	9.549	5	.089	138967.0	.149
Conseguí adaptarme perfectamente al centro.	136923.0	.000*	155338.0	.464	2.153	5	.828	135935.5	.038*
Mi criterio profesional fue valorado por mis compañeros veteranos.	148230.5	.110	155438.5	.484	5.732	5	.333	124976.0	.000*
Tuve un referente al que pedir ayuda y consejo.	141737.0	.005*	155124.5	.450	22.536	5	.000*	91748.5	.000*
Tuve una gran inseguridad.	145636.5	.038*	149646.0	.077	8.466	5	.132	134240.5	.018*

\*  $p < .05$

Fuente: Elaboración propia.

Por último, el cuarto bloque se dedica a las “valoraciones sobre el proceso de iniciación a la docencia (en general)” (ver Tabla VIII). Observamos un apoyo claro de la muestra al hecho de que “los docentes noveles reciban un programa específico al inicio de su carrera profesional” (más de un 80% está de acuerdo -valores 4, 5 y 6-). Este dato se ve apoyado por un porcentaje similar de docentes que reconocen que no “es indiferente realizar un programa de iniciación ya que a ser docente se aprende con el tiempo”. La fuerza de los datos de estos dos ítems se ve intensificada por el hecho de que, además, no se encuentran diferencias significativas ( $p > .05$ ) (ver Tabla IX) en ninguno de los dos ítems en ninguna de las variables independientes analizadas (ni en función de titularidad del centro, ni etapa, ni años de experiencia docente, ni en función de haber contado o no con acompañamiento como docente novel).

Tabla VIII

*Valoración sobre el proceso de iniciación a la docencia (en general).*

Ítem	Porcentajes						Me	Var
	1	2	3	4	5	6		
El sistema actual de iniciación a la profesión docente permite conectar adecuadamente la formación inicial y el ejercicio de la profesión.	24.5	29.5	26.0	13.9	4.4	1.7	2	1.48
Se debe modificar el sistema actual de iniciación a la profesión docente por un nuevo sistema similar al de otros ámbitos (el MIR del ámbito médico).	14.5	10.2	15.8	16.9	19.9	22.7	4	2.96
Que los docentes noveles reciban un programa específico al inicio de su carrera profesional mejora su práctica docente.	2.7	6.4	11.8	19.3	28.7	31.2	5	1.81
Es indiferente realizar un programa de iniciación ya que a ser buen docente se aprende con el tiempo.	26.2	31.7	18.6	12.2	6.6	4.7	2	1.98
Hacen falta docentes expertos en tutorización para acompañar a los docentes noveles.	2.2	4.0	9.3	18.2	27.4	38.9	5	1.62

Fuente: Elaboración propia.

Con una valoración igualmente muy positiva (casi un 85%) encontramos un acuerdo mayoritario con que “hacen falta docentes expertos en tutorización para acompañar a los docentes noveles”. En este caso sí que encontramos diferencias significativas en función de la titularidad de centro ( $U=140014.5$ ;  $p<.01$ ) y de la etapa ( $U=145425.0$ ;  $p<.01$ ) estando estadísticamente todavía mucho más a favor los docentes de centros privados/concertados y los que ejercen en Educación Primaria. También encontramos un acuerdo mayoritario (del 60%) con “se debe modificar el sistema actual de iniciación profesional docente por un nuevo sistema similar al de otros ámbitos (el MIR en el ámbito médico)”. En este caso, encontramos diferencias significativas entre, por un lado, la etapa educativa ( $U=139431.0$ ;  $p<.01$ ) siendo más favorables los docentes que ejercen en Educación Primaria y, por otra parte, los años de experiencia docente ( $H(5,1148)=23.526$ ;  $p<.01$ ) donde observamos que quienes peor valorar esta afirmación son los docentes noveles (de 0 a 5 años de experiencia docente). También debe destacarse en este ítem que no se encuentran diferencias significativas ( $p>.05$ ) ni en función de titularidad del centro, ni en función de haber contado o no con acompañamiento como docente novel.

Tabla IX  
*Diferencias significativas en la valoración sobre el proceso de iniciación a la docencia (en general).*

	Titularidad		Etapa		Exp Docente			Acomp.	
	U de Mann-Whitney	p	U de Mann-Whitney	p	H de Kruskal-Wallis	gl.	p	U de Mann-Whitney	p
El sistema actual de iniciación a la profesión docente permite conectar adecuadamente la formación inicial y el ejercicio de la profesión.	149947.0	.197	149145.0	.060	30.393	5	.000*	119680.5	.000*
Se debe modificar el sistema actual de iniciación a la profesión docente por un nuevo sistema similar al de otros ámbitos (el MIR del ámbito médico).	147995.0	.102	139431.0	.000*	23.526	5	.000*	143940.5	.624
Que los docentes noveles reciban un programa específico al inicio de su carrera profesional mejora su práctica docente.	146487.0	.052	156772.0	.646	3.823	5	.575	144859.0	.749
Es indiferente realizar un programa de iniciación ya que a ser buen docente se aprende con el tiempo.	154962.0	.730	156704.0	.638	2.379	5	.795	144864.5	.751
Hacen falta docentes expertos en tutorización para acompañar a los docentes noveles.	140014.5	.001*	145425.0	.009*	5.217	5	.390	142582.5	.439

\*  $p < .05$

Fuente: Elaboración propia.

En relación con el ítem “el actual sistema de iniciación a la profesión permite conectar adecuadamente la formación inicial al ejercicio de la profesión” hay un claro desacuerdo por parte de un 80% de los docentes, es decir, que identifican desconexión entre la formación inicial y el ejercicio profesional: datos que son estadísticamente similares ( $p > .05$ ) independientemente de la titularidad del centro y de hacerlo en Educación Primaria o en Educación Secundaria; sí que se encuentra diferencias significativas en función, por un lado, de los años de experiencia ( $H(5,1148)=30.393$ ;  $p < .01$ ), donde los más noveles son los que más acucian esa desconexión, y, por otra parte, del hecho de haber contado o no con acompañamiento en su iniciación profesional como docentes ( $U=119680.5$ ;  $p < .01$ ) a favor de los primeros.

#### 4. Conclusiones

La primera conclusión de esta investigación es que el profesorado español apoya la puesta en marcha de un programa de iniciación a la profesión docente. Ya en el estudio de Martín (2010) se indicaba esto mismo. Y en dos más recientes (Gortazar y Zubillaga, 2019; Valle y Manso, 2018b) también. Sin embargo, las siguientes

conclusiones y los matices que se derivan de la presente investigación enriquecen y amplían la discusión actual sobre el tema. En este sentido, un resultado paradójico de esta investigación es que, a pesar de reconocer la necesidad del programa de inducción, los docentes señalan que su adaptación fue buena y que lo hicieron bien en sus inicios profesionales. Y esto a la vez que también consideran que los mecanismos y los apoyos personales e institucionales fueron muy negativos.

Es también muy destacable el hecho de que “haber contado con un acompañamiento” (más o menos sistemático) es la variable independiente en la que más diferencias significativas se han encontrado y, por tanto, se reafirma su relevancia. Por ejemplo, los docentes con algún tipo de acompañamiento señalan que tuvieron más seguridad en su proceso de iniciación. Y estos mismos docentes manifiestan una valoración significativamente mejor del conjunto de sus comienzos en la profesión. El problema principal es que son muy pocos los docentes que cuentan con este acompañamiento. La presente investigación confirma que solo 1 de cada 10 docentes han contado con un programa sistemático de iniciación a la profesión. Esto confirma que el acompañamiento es muy minoritario, a lo que se añade que, las pocas veces que tiene lugar, se produce sobre todo entre iguales, de manera no-sistemática, ni profesionalizada, ni reconocida. Además, tiende a no existir un apoyo o supervisión del equipo directivo, ni mucho menos de la administración educativa. Esto es coherente con lo ya visto en otras estadísticas (MEFP, 2019; OCDE, 2019; Valle y Manso, 2018b) y pone de manifiesto una carencia tradicional de nuestro sistema educativo.

Podemos afirmar que, más allá de un programa sistemático, la iniciación al ejercicio de la profesión en España es más bien solitaria. Sin embargo, esto no es algo exclusivo de esta primera etapa del desarrollo profesional docente, sino que responde a una lógica que está presente en toda la carrera. Es conocido que los tiempos de reflexión sobre la práctica son muy reducidos en nuestro sistema educativo y, además, no suelen usarse con carácter formativo entre docentes (Imbernón, 2019; Santos Guerra, 2010). Como vimos en la introducción, uno de los indicadores de TALIS en los que España destaca en negativo es el relativo a la docencia compartida (OCDE, 2019). La fórmula mayoritaria es “un docente - un aula” y esta dinámica se traslada también con el profesorado nuevo que se incorpora. Hay una tendencia a integrarse en el aula, pero menos con el resto de iguales y en el centro. Esto lo confirman datos de la investigación como aquellos relacionados con la “docencia compartida” y los que enfatizan el hecho de que los docentes no reconocen un apoyo ni por parte del equipo director ni, sobre todo, de la administración educativa. En su caso, lo que existe es un apoyo proviene de docentes puntuales que, en ningún caso, tienen porque ser tutores o mentores oficiales sino, más bien, acompañantes voluntarios o fortuitos.

Y es que parece que la fortuna es una variable que juega un papel fundamental a la hora de que un docente pueda tener una mejor o peor experiencia en sus primeros pasos en la compleja tarea educativa. En este sentido, la recientemente aprobada *Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación* (LOMLOE) incluye en su disposición adicional séptima que el Gobierno presentará, en el plazo de un año a partir de la entrada en vigor de esta ley, “una propuesta normativa que regule, entre otros



aspectos, la formación inicial y permanente, el acceso a la profesión y el desarrollo de la carrera docente”. Se trata, sin duda, de una oportunidad histórica para responder a un debate ya largo en España (de hace más de una década), con un amplio consenso educativo, profesional, político y social pero que todavía no se ha materializado. Los retos y dificultades a los que se debe enfrentar la puesta en marcha de un sistema de iniciación a la docencia son diversos y de distinta naturaleza (Ávalos, 2016; Correa, Martínez-Arbelaiz y Aberasturi-Apraiz, 2015). Sin embargo, también debemos ser conscientes que, según datos de la OCDE (2019), en España se tendrá que renovar alrededor de tres de cada ocho docentes durante la próxima década. Acertar en el diseño y políticas que se centren en aquellos que se incorporarán de nuevo a los centros educativos resulta esencial.

Si imprescindible parece la puesta en marcha de un proceso explícito y sistemático de iniciación a la profesión docente, no lo es menos plantearse las características que este debe tener. Haríamos bien en implementar un programa específico de iniciación a la docencia, pero deberíamos hacerlo con unas garantías de éxito dado que es una medida de una enorme inversión (REDE, 2020) como para no asegurar sus beneficios. De entre los mecanismos que se exponen, aunque todos tienen valoraciones muy bajas, el más frecuente es el de haber recibido algún tipo de “formación específica”. Además, cabe preguntarse si esta sigue siendo la de realización de cursos o seminario o si por el contrario se amplían las experiencias formativas, especialmente, de estos docentes que se inician en la profesión.

Esto nos lleva a señalar algunas limitaciones y perspectivas de la investigación, como es ella redacción de algunos ítems que pudieran inducir hacia ciertas respuestas (aspectos que intento ser corregido mediante el proceso de validación del instrumento, expuesto en el apartado de metodología) y el hecho de haber accedido a percepciones de los docentes; sería de enorme interés realizar estudios que fueran más allá de opiniones propias y con carácter cuantitativo y ampliar con técnicas complementarias de carácter cualitativo y de observación directa. El estudio se centra en la inducción, pero como se ha defendido teóricamente, no se puede realizar una correcta valoración de esta etapa del desarrollo profesional docente de forma aislada; de hecho, algunos resultados (porcentaje de docente que se han encontrado con algo que no se esperaban y la desconexión entre lo teórico y lo práctico) apuntan hacia la necesidad de profundizar sobre el papel, por un lado, de la formación inicial y, por otra parte, de la carrera docente y la formación permanente. Así, como perspectiva de esta investigación, nos proponemos indagar sobre aspectos de la formación inicial que pueden estar incidiendo en los resultados expuestos en esta investigación, así como las implicaciones que la inducción tiene para las siguientes etapas en la carrera docente.

### Referencias bibliográficas

- Ávalos, B. (2016). Learning from research on beginning teachers. In J. Loughran y L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (pp. 487-552). Springer.

- Bressman, S., Winter, J. S. y Efron, S. E. (2018). Next generation mentoring: Supporting teachers beyond induction. *Teaching and Teacher Education*, 73, 162-170. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.003>
- Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A. y Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66-74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.007>.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of teacher education*, 61(1-2), 35-47.
- Decker, A. T., Kunter, M. y Voss, T. (2015). The relationship between quality of discourse during teacher induction classes and beginning teachers' beliefs. *European Journal of Psychology of Education*, 30(1), 41-61. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0227-4>
- Egido, I. y Sánchez-Urán, L. (2019). El profesorado novel en Inglaterra y Finlandia: Dos modelos de iniciación profesional. La iniciación profesional docente: marcos supranacionales y estudios comparados. En J.M. Valle y G. Álvarez-López, *La iniciación profesional docente: marcos supranacionales y estudios comparados* (pp. 72-92). Dykinson.
- Eisenschmidt, E. y Oder, T. (2018). Does Mentoring Matter? On the Way to Collaborative School Culture. *Educational Process: International Journal*, 7(1), 7-23. <http://doi.org/10.22521/edupij.2018.71.1>
- Eurydice (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo. Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Fleming, M., House, S., Hanson, V. S., Yu, L., Garbutt, J., McGee, R., Rubio, D. M. (2013). The mentoring competency assessment: Validation of a new instrument to evaluate skills of research mentors. *Academic Medicine*, 88(7), 1002-1008. <http://doi.org/10.1097/ACM.0b013e318295e298>
- Garrido, R., Álvarez-López, G. y Alonso, T. (2015). Elaboración y validación de tres cuestionarios para medir el impacto de los Programas de Diploma (DP) y Años Intermedios (PAI) del Bachillerato Internacional en España. En T. Ramiro-Sánchez y M.T. Ramiro (Comp.), *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo* (pp. 766-771). AEPC.
- Gortazar, L. y Zubillaga, A. (2019). Encuesta sobre el modelo de profesión docente: la voz de la comunidad educativa. En J. Manso y J. Moya, *Profesión y profesionalidad docente* (pp. 47-60). ANELE-REDE.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.001>
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 151-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Ingersoll, R. y Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <http://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Lawshe, C.H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- López-Rupérez, F. (2014). *Fortalecer la profesión docente: un desafío crucial*. Narcea.
- Marcelo, C. y López-Ferreira, M. A. (2020). El acompañamiento a docentes principiantes. Análisis y resultados de un programa de inducción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(108). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4936>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249. <https://doi.org/10.1590/198053144322>
- Marent, S., Deketelaere, A., Jokikokko, K., Vanderlinde, R. y Kelchtermans, G. (2020). Short interims, long impact? A follow-up study on early career teachers' induction. *Teaching and Teacher Education*, 88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102962>
- Martín, E. (2010). *La Formación y el Desarrollo Profesional de los docentes*. FUHEM.
- MEFP (2019). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2019*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- MEFP (2020). *Estadística de las Enseñanzas no universitarias - Curso 2018-2019*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- OCDE (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing.
- Orland-Barak, L. (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 180-188. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.011>
- Prats, E., Marín-Blanco, A. y Álvarez-López, G. (2019). Elementos para el debate en la iniciación profesional docente en España. En J.M. Valle y G. Álvarez-López, *La iniciación profesional docente: marcos supranacionales y estudios comparados* (pp. 204-220). Dykinson.

- REDE (2020). *La financiación del sistema educativo: invertir en calidad, equidad e inclusión*. ANELE-REDE.
- Santos Guerra, M.A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 175-200.
- Tammets, K., Pata, K. y Eisenschmidt, E. (2019). Novice teachers' learning and knowledge building during the induction programme. *European Journal of Teacher Education*, 42(1), 36-51. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1523389>
- Thoilliez, B., López-Martín, E., Expósito-Casas, E. y Navarro-Asencio, E. (2013). La percepción de los futuros profesionales de la educación sobre los determinantes del bienestar infantil. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 23-40.
- Tricarico, K. M., Jacobs, J. y Yendol-Hoppey, D. (2015). Reflection on their first five years of teaching: understanding staying and impact power. *Teachers and Teaching*, 21(3), 237-259. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.953821>
- Valenčič Zuljan, M. y Marentič Požarnik, B. (2014). Induction and Early-career Support of Teachers in Europe. *European journal of education*, 49(2), 192-205. <https://doi.org/10.1111/ejed.12080>
- Valle, J.M. y Álvarez-López, G. (2019). *La iniciación profesional docente: marcos supranacionales y estudios comparados*. Dykinson.
- Valle, J. M. y Manso, J. (2011). La nueva formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: modelo para la selección de buenos centros de prácticas. *Revista de educación*, 354, 267-290.
- Valle, J.M. y Manso, J. (2017). *Lifelong Teacher Education: ser docente a lo largo de la vida*. CDL-Pigmalion.
- Valle, J.M. y Manso, J. (2018a). *El acceso a la docencia basado en docentes internos residentes (DIR) Propuesta de un modelo a partir de tendencias internacionales*. Consejo General de Ilustres Colegios de de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencia.
- Valle, J. y Manso, J. (2018b). *La voz del profesorado: Acceso a la profesión docente e inserción en el puesto de trabajo*. Consejo General de Ilustres Colegios de de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencia.
- Van Ginkel, G., Verloop, N. y Denessen, E. (2016). Why mentor? Linking mentor teachers' motivations to their mentoring conceptions. *Teachers and Teaching*, 22(1), 101-116. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023031>
- Voss, T. y Kunter, M. (2020). "Reality Shock" of Beginning Teachers? Changes in Teacher Candidates' Emotional Exhaustion and Constructivist-Oriented Beliefs.

*Journal of Teacher Education*, 71(3), 292-306.  
<https://doi.org/10.1177/0022487119839700>

**Contribuciones del autor:** Los autores firmantes de este artículo han realizado todo el trabajo de manera conjunta y coordinada. Un mayor énfasis ha tenido el primer firmante en la parte de marco teórico y conclusiones y el segundo firmante en la metodología y resultados. No obstante, ambos han estado en todo el proceso de elaboración del conjunto del artículo.

**Financiación:** Desarrollado en el marco del proyecto #LobbyingTeachers: Fundamentos teóricos, estructuras políticas y prácticas sociales de las relaciones público-privadas en materia de profesorado en España (Ref. PID2019-104566RA-I00/AEI/10.13039/501100011033). Proyectos de I+D+i» del Programa Estatal de I+D+i del Ministerio de Ciencia e Innovación.

**Agradecimientos:** Al del Programa Estatal de I+D+i del Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

**Conflicto de intereses:** No existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

**Declaración ética:** El proceso se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica. Y más en concreto con el visto bueno del Comité de ética de la Universidad Autónoma de Madrid (código de referencia: CEI-77-1411).

### Cómo citar este artículo:

Manso, J. y Garrido, R. (2021). Los que empiezan: el reto pendiente de acompañar a docentes noveles. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(2), 145-163. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18441>